

POLÍTICAS ATUAIS DE INCLUSÃO ESCOLAR¹: REFLEXÃO A PARTIR DE UM RECORTE CONCEITUAL

Maria Helena Souza Patto²
USP/SP

Uma das coisas que mais me intriga no Brasil de hoje é o uso epidêmico da palavra “inclusão”. Ela está na *midia*, no discurso de políticos, em documentos de Ministérios, de Secretarias estaduais e municipais e de organizações não-governamentais; ela está na produção acadêmica e no senso comum. E intriga porque esse uso acontece num momento especialmente cruel da história do capitalismo, em que o número de pessoas cujo trabalho tornou-se desnecessário ao capital ampliou-se em escala mundial. A exclusão de um enorme contingente da população economicamente ativa do trabalho formal produz um excedente de oferta de mão-de-obra que degrada salários e muda até mesmo os critérios de seleção de pessoal, quer dando espaço ainda mais largo a estereótipos e preconceitos como a cor da pele, quer exigindo níveis de escolaridade que não guardam relação com o trabalho a ser realizado. Ao mesmo tempo, no marco da lógica neoliberal, privatiza-se a responsabilidade do

poder público pelo provimento dos direitos sociais, entre os quais o direito à educação, e despontam no cenário da inclusão, sobretudo de crianças e jovens, grandes grupos empresariais e centenas de Organizações Não-Governamentais que se propõem a provê-los. Num momento de dispensa em massa do trabalho, fala-se o tempo todo em incluir. Resta saber em que termos. Este é o cerne da questão. Para respondê-la é preciso entender o processo de exclusão sob o modo capitalista de produção ontem e hoje.

O conceito de exclusão

As iniciativas de entendimento sociológico da existência de contingentes de desempregados e subempregados na América Latina datam dos anos sessenta. Entre os órgãos criados com esse fim destacou-se a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) que se propunha a estudar contingentes populacionais latino-americanos não só para sua identificação empírica, mas sobretudo para sua compreensão teórica. Em 1966, esse órgão publicou Notas sobre o Conceito de Marginalidade Social, texto no qual seus técnicos faziam uma crítica das definições então presentes na literatura especializada, todas elas centradas na definição da marginalidade social como “falta de integração” ou “falta de participação” das populações marginais nas sociedades em que vivem (PEREIRA, 1971). Eram concepções calcadas na idéia de exclusão social. Num dos textos analisados, os grupos marginais eram definidos como portadores de limitações em seus direitos de cidadania, dada a insuficiência de recursos dos países subdesenvolvidos e, por isso, impedidos de integração no processo econômico e de mobilidade social ascendente. Coerente com essa concepção, a redenção viria de

programas de promoção social. Segundo o estudo da CEPAL, essas explicações estruturalistas-funcionalistas tinham como meta a produção de consenso e de estabilidade social.

Em direção que acreditavam contrária, os pesquisadores desta Comissão definiram os grupos marginais como resultado de “um modo limitado e sem consistência de pertencer e de participar da estrutura geral da sociedade” (PEREIRA, 1971, p. 161). Para eles, a marginalidade podia ser por desajustamento ou radical. Na primeira, a inserção é inconsistente, mas os marginalizados pertencem às estruturas dominantes da sociedade; na segunda, participam marginalmente dos setores econômico, social e político.

Embora se declarassem portadores de uma visão “estruturalista-histórica” de sociedade, os técnicos da CEPAL não foram, segundo Pereira, até o fim da leitura marxista do capitalismo; por isso, introduziram ambigüidades na interpretação do fenômeno da marginalidade social. No centro dessa indecisão teórica estava o entendimento de “estrutura geral da sociedade” como constituída dos setores econômico, social e político, quando, segundo Pereira, a investigação da origem das populações “marginais” só pode ser conseqüente quando se detém no plano da lógica da economia capitalista nos países periféricos. Não basta, porém, remeter o estudo dessa origem à esfera econômica em termos que não atingem o cerne da questão. Há explicações teóricas da marginalidade que a atribuem ao fato de que, nos países subdesenvolvidos, algumas regiões ficam de fora do desenvolvimento capitalista industrial, o que tem um efeito excludente sobre os que vivem nesses polos atrasados da economia. Em outros termos, nesses países, a população sobranete não seria despossuída pelo sistema capitalista, mas apenas agravada por ele, uma vez que,

em condições subdesenvolvidas, o capital não tem condições de incorporar o excedente dessa modalidade sui generis de “exército de reserva”.

De qualquer forma, todas essas explicações – desde as criticadas pela CEPAL, passando pela concepção desse próprio órgão, até as interpretações centradas na economia, mas isentando o capitalismo por sua produção – põem a questão em termos antropológicos ou sociológicos que superam as versões ideológicas fundadas no mais puro preconceito rancoroso contra os pobres, como é o caso da declaração de uma representante da Secretaria do Bem-Estar Social da Prefeitura do Município de São Paulo que, numa entrevista publicada num jornal paulista no começo dos anos setenta, apontou como causas da marginalização de meio milhão de pessoas na área metropolitana “a falta de motivação para progredir, o alcoolismo, a toxicomania, a delinqüência, a prostituição e vários tipos de deficiências físico-mentais.”

*

Em 1969 o sociólogo Luiz Pereira escreveu *Populações “marginais”*, ensaio publicado em 1971 que se tornou um clássico. Partindo de uma análise de conteúdo do texto da CEPAL e fazendo a crítica da teoria sociológica que lhe serviu de base, ele propõe uma definição das populações “marginais” nos países capitalistas periféricos no marco da interpretação materialista histórica da lógica do capital. No centro, a concepção marxista de trabalho, as relações capitalistas de produção e a acumulação do capital, acentuada nos países periféricos, dado o seu caráter especialmente excludente e produtor de superabundância de oferta de força de trabalho, que pode ou não estar ligada ao crescimento demográfico. Ou seja, este autor fez falar os silêncios contidos na concepção da CEPAL, superando-a

como visão ideológica das populações marginais.³

No marco teórico materialista histórico, as populações “marginais” são produto da dinâmica interna do capitalismo e de suas especificidades infraestruturais nos chamados países periféricos. De um lado, a exploração pesada dos trabalhadores reduz os postos de trabalho; de outro, distribui-se a renda de modo a contemplar os segmentos situados na parte mais alta da pirâmide: os empregados trabalham muito, recebem pouco e não têm garantidos os direitos sociais. É no interior dessa dinâmica, e não fora dela, que se pode entender o lugar das populações “marginais” na economia capitalista como de *participação-exclusão*: “estes estão no interior do sistema econômico, participando do mercado de trabalho como ofertantes, mas *não necessária e definitivamente* incorporados ao processo global de produção, dada a *debilidade crônica da demanda de força de trabalho* que tipifica o sistema econômico capitalista “periférico” em sua etapa contemporânea. É esta debilidade que diferencia o sistema capitalista ‘periférico’ contemporâneo do sistema econômico capitalista ‘central’, clássico ou contemporâneo, quanto ao fator trabalho.” São essas populações que, em grande parte, estão abaixo do limite da necessidade de força de trabalho, “o que faz com que elas se insiram instavelmente no sistema capitalista periférico, competindo entre si para atingirem tal limite, porque esse sistema prescinde de boa parte desse contingente populacional, embora não de todo ele” (PEREIRA, 1971, pp. 167-168). A parcela não-prescindida inclui o que seria estritamente o exército de reserva; a parcela prescindida seria o “excedente do excedente”.⁴ E “o sistema econômico capitalista ‘periférico’ tende a expelir, a expulsar, a extinguir (pela fome inclusive), a parte excedente desse contingente, porque dela prescinde para o seu funcionamento, em determinado estágio de seu

desenvolvimento.” (PEREIRA, 1971, p. 168)

Lembremo-nos que se estava então na década de sessenta. Sabemos que, de lá para cá, e por motivos bastante estudados nos últimos vinte anos, a debilidade da demanda de força-de-trabalho cresceu em escala mundial e aprofundou-se ainda mais onde já era funda.⁵

*

Cerca de vinte e cinco anos depois, o sociólogo José de Souza Martins retoma a questão da marginalidade social, agora numa fase do capitalismo que substitui em ritmo crescente a força de trabalho pela tecnologia e dispensa em larga escala o trabalho humano. No entanto, isso não quer dizer que estejamos diante de uma sociedade excludente. Sociologicamente, afirma Martins, a exclusão não existe. Ela é um traço congênito do capitalismo, mas “a sociedade capitalista desenraíza, exclui, *para incluir*, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. *O problema está justamente nessa inclusão.*” (MARTINS, 1997, p. 31-32, grifos meus)

O cerne da questão está no novo ritmo e nas novas formas de inclusão. Antes o capitalismo excluía e rapidamente incluía: os camponeses eram expulsos do campo e rapidamente absorvidos no trabalho industrial. Nos últimos anos, a inclusão tarda: “o período de passagem do momento de exclusão para o momento da inclusão está se transformando num modo de vida, está se tornando mais do que um período transitório” (MARTINS, 1997 p. 33). Daí a atenção equivocada à exclusão. Além disso, no interior da nova desigualdade, mais larga e mais cruel do que a precedente, os modos atuais de inclusão causam, como regra, degradação. As formas de absorver a população excluída estão mudando, ou seja, estão gerando condições sub-humanas de vida. São muitos os casos

dramáticos de reintegração que vem acompanhada de graves danos morais, entre os quais o autor menciona os camponeses que, expulsos da terra, agora são reincluídos como trabalhadores escravos e as meninas nordestinas que se prostituem para ganhar a vida e que não são excluídas, mas incluídas como prostitutas: “na lógica fria do mercado, essas meninas estão entrando no setor de serviços sexuais do chamado pornoturismo” (MARTINS, 1997, p. 29). O mesmo vale para as crianças e jovens que encontram o “primeiro emprego” no mundo do tráfico.

Incluídas economicamente, ainda que de modo precário, mas excluídas no plano social, as pessoas que moram nos guetos ou “áreas de excludência” estão constituindo um mundo à parte, “que já não é o mundo dos pobres” (MARTINS, 1997, p. 34): de um lado, os integrados, ricos ou pobres – os que são tidos como “gente”; de outro, os que só têm como saída as formas de inclusão perversa – os que, por influência da *midia*, são tidos como “bandidos”, “animais” ou “monstros”, tornam-se objeto da barbárie da polícia e de grupos de extermínio e abarrotam moradias sub-humanas, presídios e cemitérios. Dizendo de outro modo, a pobreza “mudou de forma, de âmbito e de conseqüências. Estamos longe do tempo em que pobre era quem não tinha apenas o que comer. (...) A privação hoje é mais que privação econômica. Há nela, portanto, certa dimensão moral. A velha pobreza oferecia ao pobre a perspectiva de ascensão social, com base em pequenas economias feitas à custa de duras privações ou por meio da escolarização e do estudo de filhos e netos, quando possível. A nova pobreza já não oferece essa alternativa a ninguém. Ela cai sobre o destino dos pobres como uma condenação irremediável. (...) Hoje se dissemina rapidamente a consciência de que quem trabalha para outrem não tem a menor possibilidade de mais adiante receber a sua parte no bolo, da acumulação

propiciada pela obra coletiva. Além disso, o próprio trabalho vai sendo lentamente desmoralizado e deixa de ser o meio privilegiado de integração positiva na sociedade atual. É verdade que a paciência histórica das novas gerações é cronologicamente muito reduzida em relação à de nossos avós, dispostos ao sacrifício para que os frutos de seu trabalho penoso fossem colhidos pelos netos. As novas gerações tornaram-se, com razão, impacientes. De modo que o discurso do caráter redentor da pobreza digna já não comove nem convence.” (MARTINS, 1997, p. 18-19)

Portanto, o conceito puro e simples de exclusão social não dá conta do que se passa atualmente nas sociedades capitalistas: “As políticas econômicas atuais, no Brasil e em outros países, que seguem o que está sendo chamado de modelo neoliberal, implicam a proposital *inclusão precária e instável, marginal*. Não são propriamente políticas de exclusão. São políticas de inclusão das pessoas no processo econômico, na produção e circulação de bens e serviços, estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário à mais eficiente (e barata) reprodução do capital. E também ao funcionamento da ordem política, em favor dos que dominam. Esse é um meio que claramente atenua a conflitividade social, de classe, politicamente perigosa para as classes dominantes” (MARTINS, 1997, p. 18-19). Da perspectiva de Castel, pode-se afirmar que se trata de mais um recurso reformista de gerenciamento dos riscos de conflito social. (CASTEL, 1987)

Em resumo, a *exclusão* é um falso problema; a dificuldade social maior é a da *inclusão marginal* como resposta das classes dominantes à nova desigualdade. Por isso, Martins diz: “se queremos questionar essas respostas, e acho que devemos, temos de admitir que a idéia de exclusão é pobre e insuficiente. Ela nos lança na cilada de

discutir o que *não* está acontecendo exatamente como sugerimos, impedindo-nos, portanto, de discutir o que de fato acontece: discutimos a *exclusão* e, por isso, deixamos de discutir as formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes de *inclusão*”, presentes também, como veremos, nas políticas de inclusão escolar. O que Martins traz como contribuição inestimável é a advertência de que o discurso da exclusão vale-se de um rótulo que parece explicar, mas que de fato *acoberta* e traz duas conseqüências nefastas: *práticas pobres* de inclusão e *fatalismo*.

De um lado, entendida por ideólogos da classe dominante como resultado da não-aquisição pelos pobres de habilidades para acompanhar a rapidez do progresso tecnológico, a idéia de exclusão informa práticas precárias que querem habilitá-los e, assim, redimi-los, em consonância com a velha mentalidade da *promoção social*. Ao agirem por meio de “processos de exclusão integrativa” (MARTINS, 1997, p. 16), essas ações os empurram para dentro da sociedade, mas na “condição subalterna de reprodutores mecânicos do sistema econômico, reprodutores que não reivindicam nem protestem em face das privações, injustiças, carências” (MARTINS, 1997, p. 18). De outro lado, um entendimento da exclusão como produto da infra-estrutura econômica induz a uma aceitação fatalista da lógica do capital que desestimula outras leituras do processo excludente e a “participação transformativa no próprio interior da sociedade que exclui” (MARTINS, 1997, p. 20 e 17, respectivamente). Essa participação só será possível se tivermos em mente duas coisas: que uma alternativa de fato incluyente impõe a necessidade de *criticar*, de *recusar* e *resolver* a excludência social; que “a exclusão não se explica apenas pelo fenômeno em si, mas também, e sobretudo, pela interpretação que dele faz a vítima” (MARTINS, 1997, p.

21), dimensão subjetiva da questão que já estava nos escritos de Marialice Foracchi (1982) e de Maria Célia Paoli. (1974)

Estas duas proposições remetem-nos ao tema da educação popular, não como instrumento de promoção social ou de promessa de uma impossível igualdade de oportunidades, mas de desvelamento das contradições inerentes ao modo de produção em vigor; não como autoritarismo de uma vanguarda iluminista, que vai levar luzes a quem supostamente não as tem, mas como convite à reflexão a partir da experiência de vida de homens e mulheres que, mesmo dominados pelas relações estruturais da sociedade em que vivem, são dotados de consciência. Estamos no plano da educação como formação, nos termos adornianos. A escola de fato inclusiva é a escola que esclarece, a partir da própria experiência dos dominados. Numa sociedade dividida, essa consciência é dividida: nem inteiramente lúcida, nem inteiramente alienada, ela é contraditória, o que deixa espaço para a reflexão que se nutre da própria contradição (CHAUÍ, 1981). E isto vale mesmo que o cerco de uma ideologização maciça, sobretudo pelo aperfeiçoamento da ação capilar da indústria cultural, venha se fechando cada vez mais.

As políticas de inclusão escolar

Infelizmente não há muito o que dizer em favor da política educacional brasileira nos últimos quinze anos. No bojo do entusiasmo da abertura política e do fim do período ditatorial, o sonho de uma escola pública mais igualitária assumiu, nos anos oitenta, várias formas promissoras. Mas da intenção à realidade o fosso foi grande. De dentro de todos os equívocos da Pedagogia Moderna e de suas ciências de base, sobretudo uma Psicologia normativa e justificadora da desigualdade social,

as reformas e programas escolares pós-ditadura padeceram das armadilhas de sempre: o ensino em moldes tayloristas, de ajuste da máquina do ensino às supostas características da matéria-prima a ser processada; a multiplicação de especialistas dentro da escola e a conseqüente segmentação do trabalho pedagógico; a medicalização de desvios definidos a partir de um discutível conceito de normalidade; o entendimento da igualdade como produção do uniforme e não como direito à diferença; a formação docente entendida como aperfeiçoamento, treinamento ou reciclagem; a busca tecnicista de solução para o problema do baixo rendimento do ensino público fundamental e médio; as modas teóricas sucessivas e rapidamente descartadas, que decretaram a morte do educador, reduzindo-o a um peão do ensino, sob as ordens de uma estrutura hierárquica de educadores, da qual se tornou o último elo; a política educacional gerenciada para fins eleitoreiros e a decorrente descontinuidade técnico-administrativa perversa no sistema escolar.

As sementes dessas características da política educacional brasileira já estavam nos projetos republicanos de reforma do ensino produzidos no Segundo Império e que marcaram essa política ao longo do século XX, pontuada de pequenos e efêmeros períodos de exceção. Mas, no bojo da nova desigualdade gerada pelo aumento rápido da população sobrando, a função social da escola pública parece ter mudado radicalmente: ela deixou de interessar como instituição de ensino, que prepara mão-de-obra para o mercado de trabalho. A implementar esse estado de coisas, a interferência dos órgãos financeiros de agiotagem internacional na economia do país, de modo a garantir que o devedor seja um bom pagador de empréstimos e de juros extorsivos; empréstimos cuja necessidade foi gerada no ventre do próprio imperialismo econômico de países capitalistas centrais ao longo do século

vinte. Essa política econômica trouxe como palavra de ordem o barateamento do ensino público. E barateá-lo assumiu não só a forma de diminuição da reprovação (primeiro pela criação do Ciclo Básico e depois por meio do Projeto Classes de Aceleração, de regularização do fluxo do alunado por intermédio do escoamento rápido dos multi-repetentes para séries mais adiantadas, ironicamente chamado, por educadores da rede pública, de Projeto Higitec e Projeto Tobogan, mas também de arrocho salarial dos profissionais da escola.

O bom ensino, a valorização do corpo docente (que inclui salários dignos, boa formação intelectual e participação nas decisões) e a redução da dualidade escolar foram postos em plano mais que secundário. Ao contrário, aprofundou-se o fosso entre as escolas para ricos e para pobres. Foi assim que chegamos ao desmantelamento do ensino público, de resultados trágicos do ponto de vista do direito universal à educação escolar. Se nunca tivemos uma escola formadora da inteligência crítica, já tivemos uma escola que, pelo menos, ensinava a ler e a escrever. Hoje o ensino está, como regra, aquém até mesmo da pseudo-formação tal como entendida por Adorno. E aumentar, sem mais nada, a duração do ensino fundamental em mais um ano só aumentará a angústia dos que participam da vida escolar.

No interior das novas formas de pobreza e de inclusão, a escola foi re-significada: assistimos à volta do *slogan* dominante no campo educacional na virada do século XIX: “escolas cheias, cadeias vazias”. Em seu alentado Projeto de Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior do fim do Império, Rui Barbosa argumentava que, por causa de um grande equívoco, investia-se 1,99% em educação e 20,86% em despesas militares, quando o certo seria pagar ao professor para ensinar o respeito à propriedade em vez de pagar a um

guarda para protegê-la. Na propaganda eleitoral de 2006 foram muitos os bordões que deram continuidade a essa concepção de escola como instituição destinada à prevenção do crime: “uma sala de aula a mais, uma cela a menos” (Paulo Maluf); “educar crianças, para não precisar punir adultos” (Aurélio Miguel).

Voltou o discurso, mas não voltaram as práticas escolares que no passado se propunham a realizá-lo. Antes, a função disciplinadora da escola era cumprida de modo mais complexo, vinha embutida no próprio método de ensino e nos próprios conteúdos das matérias; agora a escola tornou-se, como tenho afirmado, uma espécie de FEBEM-dia, até mesmo no aspecto físico, que tem por objetivo tão-somente “tirar as crianças das ruas” ou afastá-las do trabalho infantil. No entanto, até mesmo esse objetivo de educação moral pela reclusão não tem muita força num país em que a sociabilidade entre as classes sempre foi crivada de violência, a mão pesada da polícia sempre funcionou a pleno vapor e o extermínio dos pobres tornou-se banal. Nesse contexto, a escola jamais precisou, e precisa cada vez menos, ser instituição disciplinar nos moldes descritos por Foucault.

Um estudo recente, realizado pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV-USP) em escolas da rede pública de ensino fundamental e médio espalhadas pelo país, fala de violência, às vezes extrema, como parte do cotidiano escolar. Quem resolve os conflitos é a polícia, agora integrada às escolas. Ensinar não é mais a meta: os alunos rapidamente percebem a regra perversa do jogo e agora só querem o diploma, presas do mito da empregabilidade pela escolarização. É assim que se põe a professores desvalorizados o grande desafio de entreter alunos desinteressados. Livros e computadores podem povoar escolas despovoadas de professores motivados ou preparados para usá-los.

Nesse contexto, os programas governamentais que obrigam a frequência à escola tornam-se programas de inclusão marginal – de formas pobres, perversas e até indecentes de inclusão escolar. Retiradas das ruas ou do mundo do trabalho, as crianças não estão tendo de fato o direito ao ensino, pois, como regra, estão sendo incluídas precariamente numa escola em cacos. No plano da inclusão universitária (PROUNI), sabemos das dificuldades de um programa que escolheu uma rede privada de escolas de terceiro grau de qualidade duvidosa, não raro precárias até mesmo como empresas, que fecham de uma hora para outra, para inserir precariamente os jovens pobres no ensino superior. A política de cotas para negros nas Universidades públicas, medida tão polêmica quanto complexa, está aí para ser avaliada em sua dimensão jurídica e em seus reais efeitos inclusivos.

Além de local de detenção sutil, a escola pública fundamental e média tem se tornado palco de programas empresariais de inclusão, com frequência ocupadas por cursos de panificação, confeitaria, costura, capoeira, dança, artesanato, esportes e outras modalidades de inclusão escolar marginal, muitas vezes conduzidas por leigos voluntários, na verdade trabalhadores explorados eufemisticamente chamados “amigos da escola”. É o retorno explícito da divisão social do trabalho em braçal e intelectual. As escolas foram incorporadas ao grande espetáculo midiático da inclusão social, de nítido caráter assistencialista, orientado pela tradução de direitos em favor dos poderosos, engodo de longa data na sociedade brasileira.

Como eu já disse em outro lugar, filantropia e cidadania pode ser uma rima, mas não é uma solução. Não tenho nada contra um gesto de ajuda que pode aliviar por um momento estados de privação que põem em risco a vida. Não nego que as crianças pobres possam se beneficiar

do prazer fugaz trazido pelas atividades acima mencionadas ou por excursões a museus, concertos, teatros e feiras de livros. Mas da maneira como acontecem, elas nada têm a ver com cidadania. São experiências isoladas, numa sociedade em que tudo é mercadoria e espetáculo, e que fazem mal como promessa de inclusão, como ilusão de redenção a que certamente este caminho não levará, a não ser em improváveis casos isolados que só farão confirmar a regra. Sobre a diferença fundamental entre filantropia e cidadania, um poema de Bertolt Brecht:

O ABRIGO NOTURNO

*Soube que em Nova Iorque
Na esquina da Rua 26 com a Broadway
Todas as noites do inverno há um homem
Que arranja abrigo noturno para os que ali não têm teto
Fazendo pedidos aos passantes.
O mundo não vai mudar com isso
As relações entre os homens não vão melhorar
A era da exploração não vai durar menos
Mas alguns homens têm um abrigo noturno
Por uma noite o vento é mantido longe deles
A neve que cairia sobre eles cai na calçada
Não ponha de lado o livro, você que me lê.
(...)
A neve que cairia sobre eles cai na calçada
Mas o mundo não vai mudar com isso
As relações entre os homens não vão melhorar
A era da exploração não vai durar menos.
(BRECHT, 1986, p. 90)*

Com isso não estou aderindo a uma visão economicista de transformação social. Ao contrário, entre os teóricos em que me apoio estão Agnes Heller e os

filósofos da Escola de Frankfurt, que encarecem a importância política da indagação, da reflexão sobre a experiência, da atitude filosófica dos que são vítimas de dominação frente ao estabelecido, em companhia de quem possa *com eles* cultivar a inteligência crítica. Trata-se do esclarecimento subjetivo proposto por Adorno (1995). A esse respeito, Martins afirma: “sem a reflexão crítica que situe nosso agir no processo histórico, esse agir se torna um equívoco”. Isso está, de formas diversas, em Gramsci, em Heller, nos filósofos frankfurtianos, na pedagogia paulofreireana. Isso é educação para o protagonismo, para a emancipação, para a autonomia possível a cada momento da história. Isso é educação que se faz de fora e de dentro das condições escolares atuais, mesmo que limitadas.

Munidos desta proposta, podemos colaborar para formar educadores nos espaços formais e informais onde se faz a educação popular e contribuir para a mudança do quadro apresentado por Martins (1997, p. 20): “os agentes, voluntários ou involuntários, dessas políticas, podem oferecer e estão oferecendo suas próprias alternativas às vítimas do atual processo de desenvolvimento, que são as alternativas da coisificação e da adaptação excludente, da alegria pré-fabricada e manipulada” (MARTINS, 1997, p. 22). Paraphraseando o autor, eu diria que, num contexto de ideologização avassaladora, de insistência na tese da exclusão que desvia os nossos olhos da inclusão perversa, as centenas de psicólogos, pedagogos e educadores envolvidos em programas governamentais e não-governamentais de inclusão correm o risco, eles também, de ter o seu imaginário colonizado e de ir para a direita quando acreditam que vão para a esquerda; para o autoritarismo quando julgam que estão sendo democráticos; para o populismo quando estão convencidos que estimulam a participação. E não se pode esquecer que a tendência do

sistema em transformar rapidamente propostas de resistência em práticas de adesão ao existente é cada vez mais implacável.

Apesar dos pesares, é justo registrar também que, neste momento, em vários pontos do território nacional, dentro e fora das escolas, certamente estão acontecendo experiências de educação do educador e de educação popular que, na contramão de estratégias políticas de controle do conflito social por meio de promessas mentirosas de redenção dos pobres, põem, no centro de grupos dialógicos, o pensamento crítico como instrumento de combate dos que querem justiça.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARANTES Paulo Eduardo e COSTA, Iná Camargo (coords.). **Coleção Zero à Esquerda**. Petrópolis: Vozes/Fundação Perseu Abramo, 1998.

BRECHT, Bertolt. **Poemas** (1913-1956). São Paulo: Brasiliense, 1986.

CASTEL, Robert. **A gestão dos riscos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

CHAUÍ, M. de S. **Cultura e Democracia**. O discurso competente e outras falas. São Paulo: Moderna, 1981

FORACCHI, Marialice M. **A participação social dos excluídos**. São Paulo: Hucitec, 1982.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

ONU. NEV/USP. **Os jovens, a escola e os direitos humanos**. Relatório de Cidadania II, Rede de Observatórios de Direitos Humanos. São Paulo: ONU/NEV-USP, 2000.

PAOLI, Maria Celia Pinheiro Machado. **Desenvolvimento e Marginalidade**. São Paulo: Pioneira, 1974.

PEREIRA, Luiz. Populações “marginais”. In: PEREIRA, L. **Estudos sobre o Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Pioneira, 1971, p. 159-178.